



**VERA LÚCIA DA
SILVA ROCHA**

**LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA (TAMBÉM) PARA
ALUNOS OUVINTES NUMA EREBAS**

Relatório de Estágio apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação, Área de Especialização em Educação Especial, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Prof. Doutor Carlos Alberto Meireles Coelho

professor associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Marília dos Santos Rua

professora adjunta da Escola superior de Saúde da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos

professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Uma investigação é um trabalho individual e, simultaneamente, um trabalho de equipa, que reflete, de alguma forma, as contribuições de todos os que rodeiam quem o produziu.

Para levar a cabo este projeto de investigação percorri durante dois anos um caminho, durante o qual, pude contar com o apoio de algumas pessoas as quais quero agradecer.

À Professora Doutora Paula Santos agradeço muito reconhecidamente a forma proficiente como orientou este trabalho, a total disponibilidade e apoio sempre demonstrados, a compreensão, a amizade e o estímulo, bem como o rigor científico e metodológico, e os valiosos e enriquecedores esclarecimentos com que acompanhou a elaboração desta investigação.

Uma palavra de sincero agradecimento a todos os docentes do Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial, da Universidade de Aveiro.

Aos meus alunos que todos os dias me ensinam a ver mais longe.

Agradeço ao meu marido Manuel, que ao longo dos anos me tem apoiado nas minhas decisões, mesmo quando elas implicam passarmos menos tempo juntos. À minha filha Rita, pela paciência e pelo sossego que me proporcionou para eu poder trabalhar. Entretanto os agradecimentos já estavam concluídos, mas não posso deixar de agradecer ao meu filho Rodrigo que nasceu em outubro e que veio completar a nossa felicidade.

Às minhas colegas do mestrado, pelo tempo que passamos juntas e em que nos apoiamos mutuamente.

palavras-chaves

Educação Especial, Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Surdez, Língua Gestual, Língua Gestual Portuguesa

resumo

Partindo de uma abordagem comunicacional da surdez, a presente investigação incidiu sobre a importância da aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa (LGP) por parte de alunos ouvintes que interagem com alunos surdos. O seu objetivo geral é compreender como a aprendizagem da LGP por alunos ouvintes, inseridos numa Escola de Referência de Ensino Bilingue para Alunos Surdos (EREBAS), pode impactar a interação destes, com alunos surdos. Recorrendo a uma EREBAS da zona norte do país, a presente investigação avaliou as interações entre um aluno surdo e seus colegas ouvintes, antes, durante e após uma formação em LGP, frequentada por ambos. Os resultados apontam que após a formação, o número de interações iniciadas pelos surdos aumenta, bem como a capacidade para manter uma conversa. Paralelamente verifica-se uma maior facilidade na expressão de sentimentos, emoções e afetos. Por outro lado, os colegas ouvintes mostram maior facilidade em compreender e responder aos comportamentos dos colegas (e.g., conseguem expressar melhor as suas opiniões, conseguem atender de forma mais eficaz aos pedidos dos colegas surdos). Estes resultados serão discutidos à luz da importância de não segregar os alunos surdos pelas suas dificuldades comunicativas, bem como da importância de diversificar as matrizes comunicacionais existentes, rejeitando-se a predominância da linguagem verbal/oral.

keywords

Special Education, Inclusion, Special Educational Needs, Deafness, Sign Language, Portuguese Sign Language

abstract

Based on the communicative approach of deafness, this research is focused on the importance of learning the Portuguese Sign Language (PSL) by listener students interacting with deaf students. Its general aim is to understand how the learning of PSL by listener students, placed in a reference school of bilingual teaching for deaf students, can impact their interaction with deaf students. Using a reference school of bilingual teaching for deaf students, in the north of Portugal, this research represented an effort to understand the interactions between a deaf student and his listener colleagues, before, during and after a course in PSL, frequented by both. The results show that after training, the number of interactions initiated by deaf student's increases as well the ability to maintain a conversation. In parallel, there is a greater easiness in expressing feelings, emotions and affections. Moreover, the listener colleagues show greater easiness in understanding and responding to the behaviors of peers (e.g., express their opinions, respond more effectively to requests from deaf colleagues). These results are discussed in the light of the importance of not segregating deaf student by their communication difficulties, as well as the importance of diversifying the existing communication matrices, rejecting the predominance of verbal/oral language.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABELAS.....	9
ÍNDICE DE ANEXOS.....	10
LISTA DE ACRÓNIMOS.....	11
INTRODUÇÃO	13
PARTE I	
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
CAPÍTULO 1. INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL DOS ALUNOS SURDOS: A EMERGÊNCIA E CONCEPTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA DE ENSINO BILINGUE PARA ALUNOS SURDOS (EREBAS).....	19
CAPÍTULO 2. PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BOAS PRÁTICAS NA INTERAÇÃO COM ALUNOS COM NEE.....	25
CAPÍTULO 3. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: O CASO PARTICULAR DA SURDEZ.....	29
3.1. Modelo Clínico-Terapêutico.....	31
3.2. Modelo Sócio- Antropológico.....	33
3.3. Caraterização das Interações Desenvolvidas Por Alunos Surdos.....	35
3.4. A Criança Surda e o Bilinguismo	37
3.5. A Língua Gestual Portuguesa	40

PARTE II

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	43
CAPÍTULO 4 . MÉTODO	45
4.1. Questão de Investigação e Objetivos Específicos.....	46
4.2. Participantes.....	47
4.2.1. Estudo de Caso: Dados Biográficos de "Pedro"	47
4.3. Instrumentos	48
4.4. Procedimentos	49
4.4.1. Recolha de Dados	49
4.4.2. Tratamento de Dados	53
CAPÍTULO 5 . Os DADOS	55
5.1. Apresentação e análise dos dados	56
DISCUSSÃO DOS DADOS	61
CONCLUSÃO	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
ANEXOS.....	75

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Relação entre os diferentes graus de surdez e a capacidade de ouvir (Adaptado de Afonso, 2008)	32
Tabela 2. Sessões Realizadas no Âmbito do Ensino da LGP com Integração de Aluno Surdo	50
Tabela 3. Sistematização dos Principais Dados Recolhidos durante as Três Observações de “Pedro”	56

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Guião da Entrevista e Autorização (Entrevista realizada à mãe de “Pedro”)......	77
Anexo 2. Grelha de Observação (Adaptado de Serrano, 2008)	81

LISTA DE ACRÓNIMOS

LGP Língua Gestual Portuguesa

UNESCO United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

EREBAS Escola de Referência de Ensino Bilingue para Alunos Surdos

NEE Necessidades Educativas Especiais

PEI Programa Educativo Individual

LP Língua Portuguesa

dB Decibéis

UAEAS Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos

INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende apresentar o trabalho desenvolvido durante o estágio curricular/final do plano de estudos do curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, na Área de Especialização em Educação Especial. A escolha do tema foi predominantemente determinada pela experiência profissional de mais de uma década, numa escola de referência de ensino bilingue para alunos surdos e pelo conhecimento das suas formas de comunicar e interagir.

A surdez ou a perda auditiva parcial, durante a infância, é um diagnóstico de difícil aceitação pelos pais que relutam em encarar uma nova e desconhecida realidade. Muitas vezes, os pais procuram recursos, normalmente médicos, que possam eventualmente infirmar esse diagnóstico inicial, correndo para sucessivas consultas, exames, terapias da fala ou psicológicas, bem como procuram aparelhos auditivos que mitiguem algumas das dificuldades auditivas dos seus filhos. Mais tarde, procuram uma escola pública especializada, que permita oportunidades de educação, reabilitação para estes alunos e uma integração social ajustada.

Porém, Goés (2000, cited in., Borges, 2004) adianta que a integração social, em contexto de sala de aula, pode não ser um processo facilmente desenvolvido e concretizado uma vez que os alunos surdos ficam, várias vezes, segregados dos restantes colegas pelo seu estilo comunicacional particular. Este processo de difícil integração social consubstancia-se nas dificuldades de comunicação, em problemas sócio-afetivos e no isolamento social com os diferentes elementos de uma instituição escolar, ou seja, os alunos surdos frequentemente pontuam a ausência de intercâmbio com os demais colegas (Borges, 2004). Esse Intercâmbio nem sempre é facilmente alcançado, o que leva muitas vezes a que os alunos ouvintes refiram que, na maioria das vezes, os surdos ficam conversando entre si. Este isolamento é, em larga escala, motivado por sérias dificuldades na aquisição da linguagem provocadas pelas surdez, apesar da criança surda possuir as capacidades inatas necessárias para o correto desenvolvimento e aquisição da linguagem (Sim-Sim, 2005). Neste sentido, Pedrosa e Dias (2003, cited in., Borges, 2004) referem que

a ausência de um código linguístico compartilhado entre todos os alunos e professores compromete de forma significativa as trocas dialógicas ao reduzir substancialmente as possibilidades de interação dos alunos surdos com os demais colegas. Podemos assim assumir que a ausência de uma matriz comunicacional comum suprimida pela dificuldade das crianças surdas em desenvolver competências linguísticas normativas, pode por sua vez dificultar, em larga escala, a interação entre as crianças com surdez parcial grave ou total e as crianças cujas capacidades linguísticas e auriculares se apresentam normativas. Este é assunto preocupante uma vez que se o desenvolvimento linguístico e comunicacional das crianças surdas constitui-se à partida como idiossincrático, complexo e difícil, o retraimento social evidenciado não se apresenta como fator facilitador deste processo, mas sim inibidor do mesmo, podendo problematizá-lo ainda mais. Inversamente, uma integração social ajustada pode se configurar como promotora do desenvolvimento linguístico, pela facto da interação com alunos ouvintes poder estimular a emergência de novas aprendizagens e competências comunicacionais.

Sabendo que a LGP é, para as crianças surdas, a sua principal grelha linguística, e que as competências linguísticas podem ser diminutas, a Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância selecionada para esta investigação centrou-se nas potencialidades destas crianças (ao invés dos défices) e otimizou-as ao desenvolver um programa de LGP transversal a todos os intervenientes do contexto escolar.

Para contextualizar a investigação desenvolvida, há que esclarecer então que esta escola e jardim-de-infância oferece formação em LGP para a população adulta e aulas semanais para os demais alunos, como forma de facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes. Esta escola investiu ainda em aulas práticas sobre LGP com todos os alunos, surdos e ouvintes. Logo, esta investigação apenas se tornou possível através deste contexto, em que uma das investigadoras participa enquanto técnica, e onde se desenvolve um ensino que promove a aprendizagem da LGP, para que todos os intervenientes (e.g., professores, educadores, alunos ouvintes, encarregados de educação, pais, auxiliares) partam de uma matriz interacional compatível com a dos alunos surdos. Assim, recorrendo à escola supracitada, uma escola definida como uma

EREBAS, como local privilegiado para o desenvolvimento da presente investigação, pretende-se compreender como a formação em LGP e a frequência em aulas semanais de LGP, no caso das crianças ouvintes, permitem potenciar uma matriz comunicacional e interacional transversal a qualquer indivíduo ou criança independentemente das suas capacidades linguísticas ou auriculares intrínsecas. Em termos metodológicos, adotamos uma metodologia qualitativa (observação não participante, estudo de caso) que nos permitiu entender quais as diferenças entre o momento em que os professores/educadores e alunos não têm competências de LGP desenvolvidas, em contexto prático (ou seja, em interação com o aluno surdo), e o momento em que esses intervenientes já desenvolveram praticamente essas competências. Os resultados serão discutidos tendo em conta a importância do desenvolvimento de competências comunicacionais de LGP por parte dos cuidadores, educadores e grupo de pares ouvintes, como um mecanismo potenciador de interações mais enriquecedoras e redutoras da segregação social comumente vivenciada por crianças com surdez parcial ou total.

No que toca à estrutura do presente relatório, na primeira parte denominada de enquadramento teórico, exploramos a definição e o desenvolvimento das EREBAS, como também abordamos o ensino e respetiva pertinência da LGP. Apresentamos ainda algumas assunções teóricas, evidências empíricas e aspetos práticos interventivos relacionados com o desenvolvimento comunicacional e com a integração escolar e social dos alunos surdos que servem de base ao desenvolvimento deste trabalho.

Na segunda parte - investigação empírica – considera-se o método privilegiado para a condução do presente relatório, expondo de seguida os resultados, a discussão dos mesmos e a conclusão.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1. Inclusão Escolar e Social dos Alunos Surdos: a emergência e conceptualização das Escolas de Referência de Ensino Bilingue para Alunos Surdos (EREBAS)

“Como é “ouvir uma mão?”.
Você precisa de ser surdo para entender! (...)
Como é ter alguém a gritar
Pensando que irá ajudá-lo a ouvir (...)
Você precisa de ser surdo para entender!
Como é quando riem na sua face
Quando você tenta repetir o que foi dito (...)
Você precisa de ser surdo para entender! (...)
Como é ser surdo e sozinho
Em companhia dos que podem ouvir
E você somente tenta adivinhar (...)
Você precisa de ser surdos para entender. (...)
Como é estar na estrada da vida
Encontrar um estranho que abre a sua boca
E fala alto uma frase a passos rápidos
E você não pode entendê-lo (...)
Você precisa de ser surdo para entender!”
(Willerd e Madson, cited in., Borges, 2004)

Desde da década de 90 do século passado, que se tem assistido a uma crescente discussão acerca da inclusão dos alunos com NEE nas escolas ditas comuns. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) representou, em certa medida, um esforço para que esta inclusão ocorresse, patenteando que todos os alunos aprendem juntos, independentemente das suas dificuldades e diferenças. As escolas devem assim reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma organização escolar adaptada, de estratégias pedagógicas diferenciadas, da utilização de recursos basilares no desenvolvimento de cada aluno e de uma cooperação com as respetivas comunidades.

Para que tal seja possível, a Declaração de Salamanca preconizou ainda que a educação dos alunos com NEE deve ser ministrada em escolas especiais ou em unidades ou turmas especiais nas escolas regulares. A inserção dos alunos com NEE em escolas regulares e a adequação da organização escolar ao desenvolvimento particular de cada aluno são ideias que se compatibilizaram com o conceito de escola inclusiva. Mas, como veremos, estas ideias foram sendo alicerçadas de forma gradual, pois apesar do seu reconhecimento radicar-se nos anos 90, a sua concretização foi insidiosa, como é exemplo claro o contexto português.

Vejamos, recentemente, em Portugal, com a promulgação do decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, foi revogado o Despacho 7520/98¹ de 6 de Maio, que lhe antecedeu na regulação do ensino de alunos com NEE, instituindo-se as denominadas EREBAS. Este decreto frisa a competência da escola na promoção linguística dos alunos surdos para que possam aceder a um currículo que engloba um ensino bilingue e para que mais facilmente sejam incluídos no âmbito escolar e social. Dito de outra forma, estas escolas de referência têm como objetivo primordial a aquisição e desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos, mas também do português normativo, tanto escrito como falado. Paralelamente, prevê-se a aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas aos alunos surdos. Este ensino está integrado nas escolas públicas comuns que se organizam de forma a acolher os alunos surdos, sem prejuízo da sua adequada integração social. Concretiza-se, desta forma, o conceito de escola inclusiva em que, segundo o decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, o sistema de educação se torna mais flexível o que permite responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos. Este passa então a ser definido ao mesmo tempo

¹ Consagrou o primeiro esforço no nosso país para a inclusão de alunos surdos em escolas regulares através da criação de Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos (UAEAS), mas salvaguardando que esta inclusão deveria ser determinada pelo grau de surdez e pelo desenvolvimento cognitivo, linguístico e social do aluno. Assim, em termos de matéria legislativa, ainda existia margem para legitimar o afastamento de alunos surdos de contextos comumente ocupados por alunos ouvintes. Mais à frente, revisitamos mais limitações inerentes a esta lei.

como igualitário e equitativo. As escolas públicas de referência não podem agora rejeitar alunos com NEE com base nas suas incapacidades, sendo pelo contrário da sua responsabilidade adaptarem-se às idiossincrasias de cada aluno. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe agora a individualização e a personalização das estratégias educativas (e.g., criação do PEI), enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos (Decreto-lei 3/2008). Mas, em termos práticos, quais as potencialidades desta nova organização escolar face ao Despacho 7520/98 de 6 de Maio? Que limitações? Quais as implicações práticas da criação de EREBAS?

Anteriormente ao decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, as UAEAS caracterizavam-se por *“uma forte predominância do modelo clínico baseado em categorizações por deficiência”* (Lima-Rodrigues et. al., 2007, p. 102), o que colocava em causa o desenvolvimento do percurso escolar dos alunos surdos, que em termos de competências, se distanciavam dos alunos ouvintes (Afonso, 2008).

Face ao exposto, depreende-se que, por esta altura, seriam necessárias transformações mais profundas, tanto no âmbito da Educação Especial, como na conceção global do que é uma escola inclusiva. Desta forma, as UAEAS ficaram aquém dos seus propósitos uma vez que, na prática, somente conseguiram reestruturar legislativamente o que se havia feito em torno das NEE, não rompendo com os condicionalismos existentes. Paradoxalmente, um desperdício de saberes e a um desmoronamento das expetativas criadas pelos diversos participantes neste sistema foi começando a acontecer.

Foi neste contexto que se propôs, em alternativa, a inclusão total dos alunos surdos em escolas regulares, defendendo o bilinguismo cultural que permite a mobilidade entre a cultura surda e a cultura ouvinte, onde o surdo está inserido (Afonso, 2008). Advogava-se que, paralelamente, a esta integração deveria formular-se individualmente cada caso relativo às NEE (Afonso, 2008). A conjugação destas duas premissas representam uma modalidade alternativa a instituições apenas direcionadas para surdos, o que lhes

possibilita uma inclusão efetiva e adaptada no ensino regular, onde *“surdos e ouvintes partilham o seu percurso de desenvolvimento pessoal e escolar, juntos em alguns projetos e atividades, separados sempre que se impõe a diferença de comunidades linguísticas distintas”* (Garrido et al., 2006, p. 35). Aliás, esta inclusão não se preocupa apenas com uma perspetiva centrada no défice, mas condensa uma abordagem da pessoa no seu todo, que não está apenas focalizada num aspeto mas nas múltiplas capacidades e potencialidades tantas vezes obliteradas nas pessoas cujas vivências estão saturadas por rótulos relacionados com a incapacidade (Booth & Ainscow, 2002).

Para que a inclusão dos alunos fosse efetivada, Garrido e colaboradores (2006) referem que seria necessária uma reorganização da escola ao nível da *“gestão dos recursos humanos e materiais, na gestão dos currículos, nos espaços, na constituição de turmas, nos horários, nas ações de formação e sensibilização da comunidade escolar”* (p. 36), ou seja, uma mudança global no entendimento e práticas com alunos com NEE. Adicionalmente, há ainda que atender à insuficiente formação dos docentes que diretamente se confrontam com crianças surdas, principalmente no que respeita ao domínio da LGP (Afonso, 2008). Foi então o decreto-lei nº 3/2008, acima aprofundado, que fundamentou esta reorganização necessária. As propostas inclusivas passaram então, tendo em conta os alunos surdos, pela educação das crianças e dos jovens surdos em ambientes bilingues que possibilitem o domínio escrito e falado do português e a adequação do acesso ao currículo. A resposta educativa tornou-se mais especializada, mas desenvolvida em agrupamentos de escolas regulares. O desenvolvimento de um PEI facilitou o surgimento de respostas educativas especializadas e respetivas formas de avaliação ao elencar-se os indicadores de funcionalidade, as dificuldades individuais e os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à aprendizagem.

Apesar do excelente enquadramento jurídico que atualmente reveste esta questão, ainda existem, como esperado, desafios práticos e interventivos com que os profissionais se deparam. Por tal, falaremos agora acerca do conceito de escola inclusiva, mas também iremos em capítulos posteriores falar sobre as boas práticas inerentes à educação dos surdos.

Capítulo 2. Para uma educação inclusiva: boas práticas na interação com alunos com NEE

A educação inclusiva é um paradigma educacional, onde a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda estão subjacentes a todas as práticas da escola, o que explica o grande número de publicações desenvolvidas ao longo dos últimos anos e ratificadas por diversos países, entre os quais Portugal (Rodrigues et. al., 2007, p. 22).

Em termos conceptuais, uma escola inclusiva pode ser entendida como um modelo escolar em que a participação de todos os alunos no ensino regular ocorre de forma plena, sem menosprezo das suas características individuais. A inclusão é entendida como a chave para o sucesso da educação, que se baseia na diferenciação e na singularidade, integrando ao mesmo tempo todos os alunos (Correia, 2008). A inclusão contrapõe-se à exclusão que favorecia a estigmatização e a discriminação, uma vez que o modelo inclusivo advoga a solidariedade e o respeito mútuo em relação às diferenças individuais, combatendo os aspetos negativos da exclusão que se traduzem no isolamento, na ausência ou na pobre interação com os outros e na baixa preparação para a vida futura em sociedade (Correia, 2008).

Deste modo, uma escola dir-se-á inclusiva quanto mais heterogénea e flexível for, favorecendo assim o desenvolvimento de capacidades, da aprendizagem e da identidade pessoal e cultural de cada aluno (Gonçalves, 2005). Permanece assim a necessidade de a escola inclusiva centrar-se na implementação de práticas pedagógicas que apontem para o acolhimento e para a valorização das diferenças, procurando desta forma a que o aluno alcance o seu potencial máximo (Werneck, 2000, cited in., Borges, 2004). Uma escola inclusiva centra-se assim na adaptação das práticas educativas às necessidades especiais do aluno (Bautista, 1997).

Por conseguinte, a escola inclusiva passa a ser um espaço mais enriquecedor para todos, onde as medidas educativas compreendem todos os contextos importantes da vida da criança, abrangendo as interações a que está sujeita (Serra, 2008). Contudo, é de salientar que esta tentativa de inclusão não passa exclusivamente só pela escola, mas também por pessoas com quem a criança convive, no seu dia-a-dia. É fundamental que

estas participem na sua educação, desenvolvimento e integração na sociedade (Berro, Brazorotto, Oliveira, Godoy & Buffa, 2008).

Como já vimos, a escola atual abrange um conjunto de diversidades, acolhendo alunos com NEE e alunos ditos comuns, sendo que tal pode também ser conjecturado como um obstáculo às diversas aprendizagens que ocorrem em contexto escolar, merecendo, de igual forma, uma atenção especial. Para Perlin (1998, cited in., Borges, 2004) a inserção de alunos surdos em escolas regulares não é a melhor opção pois se o sujeito não se adaptar ao modelo ouvinte este vai ser segregado, pois a sua condição não vai ser normalizada. Deste modo, as práticas educativas que se pretendem inclusivas podem se tornar em vivências de exclusão pois o modelo educacional regular foi construído para alunos ouvintes o que impede os alunos surdos de desenvolver uma identidade surda (Skiliar, 1998). Para que tal não aconteça, torna-se imperativo criar um ambiente de aceitação da condição surda. Não menosprezando as cautelas feitas Skiliar, a verdade é que estas não podem, a nosso ver, ser entendidas como barreiras intransponíveis, mas sim como obstáculos que devem ser combatidos. Nenhum modelo educacional é perfeito, tendo por isso limitações e potencialidades. Há que atentar e intervir nas limitações do modelo da escola inclusiva de alunos surdos, percorrendo alternativas que visem a integração adaptada dos alunos surdos. Neste sentido, Miranda (2001) considera importante que se visualize a educação especial e a inclusão em interação. As respostas educativas a alunos surdos pressupõem a plena participação na vida da comunidade escolar contemplando não só o contacto mas também a comunicação satisfatória com os outros. Para as crianças surdas, a língua de aquisição espontânea e natural terá de ter como canal privilegiado de acesso a via visual, ou seja, uma língua gestual (Sim-Sim, 2005). Ora, este aspeto pode potenciar dificuldades comunicacionais com alunos ouvintes. Desenvolver múltiplas capacidades linguísticas é condição necessária para uma comunicação plena entre crianças surdas e ouvintes (idem). O desenvolvimento de diversas grelhas de leitura que possibilitem uma interação adequada entre alunos surdos e ouvintes é um dos maiores desafios que ocorrem nas escolas inclusivas, como as

EREBAS. Por tal, é fundamental analisar criticamente a questão específica da surdez, bem como as interações que caracterizam frequentemente as relações dos alunos surdos.

Capítulo 3. Necessidades Educativas Especiais: O Caso Particular da Surdez

***“A surdez não é um problema de ouvido, nem um problema de uma pessoa.
Ela assenta sobre as relações que pelo menos duas pessoas mantêm entre si.”***

(Mottez, 1981, cited in., Coelho, 2010)

A utilização de gestos, sinais e expressões emocionais na comunicação, pode ser entendida como um fenómeno inato, transversal a todos os seres humanos, sendo que o mesmo sucede nas crianças surdas que através dos seus gestos e exposição emocional conseguem se expressar (Coelho, 2010; Sim-Sim, 2005). Numa abordagem clínica do fenómeno da surdez, o elemento central de análise é o défice auditivo. Isto é o mesmo que dizer que o que interessa é a incapacidade que a criança apresenta em comunicar pelos meios normativos utilizados pela maioria das crianças e pessoas. Estes défices interferem quer na receção dos estímulos auditivos quer na produção da fala.

Inversamente, partindo de uma abordagem comunicacional da surdez, podemos dizer que é condição necessária a presença de dois indivíduos em interação para que possamos falar de surdez, ou seja, é uma “experiência necessariamente partilhada” (Mottez, 1981, cited in., Coelho, 2010, p. 33). Logo, a surdez pode ser entendida em interação, quando duas crianças tentam comunicar, englobando-se as particularidades e circunstancialismos de cada interação. Nesta lógica, torna-se particularmente importante analisar a qualidade das interações dos alunos surdos e contemplar formas de promover-las num sentido positivo. Como facilmente se apropria, esta não é uma tarefa fácil. De fato, dada a complexidade e idiosincrasia dos alunos surdos, a educação especial apresenta-se como um desafio. Assim, é necessário delinear intervenções ajustadas, com o objetivo de se encontrarem alternativas e estratégias para estas crianças. Ao invés, a sua incapacidade de ouvir e falar pode dificultar, de forma bastante comprometedora, a sua adaptação social e académica e das interações desenvolvidas (Valente, Correia, & Dias, 2005).

Sobre a forma como esta intervenção deve acontecer, a literatura acerca da educação dos surdos constitui uma área de intervenção que conduz a discussões e análises divergentes (Valente, Correia, & Dias, 2005). A abordagem clínica e a abordagem comunicacional refletem dois modelos dominantes, que espelham diferentes conceções

sobre a surdez. Falamos pois do modelo clínico-terapêutico e do sócio-antropológico que passamos agora a aprofundar (Coelho, 2010).

3.1 Modelo Clínico-Terapêutico

A visão clínica centra-se portanto essencialmente no condicionamento do défice auditivo, ou seja, na redução ou ausência da capacidade para ouvir determinados sons, sendo que esta perturbação da audição ira ter replicações na trajetória de vida da criança. Segundo este modelo, a surdez é entendida como uma doença ou deficiência que terá irrefutavelmente que ser tratada ou recuperada, consolidando-se uma visão estritamente patológica que defende o desenvolvimento de intervenções que visam a recuperação e a aproximação da “normalidade” (Valente, Correia, & Dias, 2005). Desta conceção resultam inúmeras definições e categorizações relativas à surdez.

A surdez pode ser entendida como uma diminuição da capacidade auditiva em diferentes graus de intensidade, podendo ser de carácter transitório ou definitivo, estacionário ou progressivo. Refere-se ainda que a surdez pode ser distinguida em dois tipos de acordo com o local em que tem origem: surdez condutiva ou neurossensorial. A surdez condutiva, ou de transmissão, tem origem no ouvido médio ou externo e, muitas vezes, pode ser alterada através de uma intervenção médica ou cirúrgica. A surdez neurossensorial, ou de percepção, é originada no ouvido interno ou, algumas vezes, no nervo auditivo e é frequentemente permanente. Em alguns casos, pode existir a manifestação simultânea dos dois tipos de surdez, designando-se assim por surdez mista.

O grau da surdez, ou seja, a menor ou maior capacidade para ouvir os sons, é definida em função da diferença, da medida em decibéis (dB), entre o zero audiométrico que se associa *“aos valores de níveis de audição que correspondem à média de deteção de sons em várias frequências ”* (Melro, 2003, p. 18) e o desempenho de cada indivíduo. De acordo com a diferença obtida nos testes audiométricos, o grau de surdez é classificado como ligeiro, médio, severo ou profundo, de acordo como Índice de Fletcher (cited in., Afonso, 2008). Apesar da maioria dos autores se referirem a estes termos de forma

consensual, as opiniões divergem no que diz respeito aos valores que estabelecem a fronteira entre as diferentes categorias. É importante então perceber que relação existe entre o grau de surdez e a capacidade de ouvir e distinguir sons. Salientamos alguns aspetos dessa relação na Tabela 1.

Tabela 1

Relação entre os diferentes graus de surdez e a capacidade de ouvir (Adaptado de Afonso, 2008)

Graus de surdez	Características linguísticas e comunicacionais Dinâmicas Interacionais
Ligeira	<p>Não identifica na totalidade os sons produzidos em voz ciciada.</p> <p>Pode não captar alguns fonemas.</p> <p>Sente dificuldade em interpretar mensagens transmitidas em ambientes ruidosos e com palavras pouco frequentes.</p>
Moderada	<p>Pode sentir dificuldade em perceber as consoantes.</p> <p>Só identifica as palavras se forem produzidas com elevação da voz e a curta distância.</p> <p>Pode não conseguir acompanhar uma discussão em grupo.</p>
Severa	<p>Consegue apenas ouvir os sons próximos e emitidos com alta intensidade.</p> <p>Não tem percepção de vários elementos acústicos.</p> <p>Só consegue ouvir algumas palavras se forem amplificadas.</p>
Profunda	<p>Não consegue ouvir-se a si próprio.</p> <p>Não consegue perceber a fala através da audição, mas pode perceber sons altos e vibrações.</p>

A informação contida nesta tabela dá-nos a conhecer as dificuldades sentidas por alunos surdos, bem como o empenho acrescido que precisam de fazer para compreender as mensagens orais que são proferidas. Nesta perspetiva, após o diagnóstico de surdez, a preocupação passa a incidir na criação de condições para recuperar o máximo possível.

3.2 Modelo Sócio-Antropológico

Este modelo é uma conceção moderna da surdez que se centra na diferença linguística e cultural, que deve ser compreendida, respeitada e aceite pela maioria ouvinte. Baseando-se nos novos modelos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos que culminam em alternativas pedagógicas onde o surdo possui uma representação cultural, este modelo emerge como oposição e resposta às limitações da corrente clínica (Valente, Correia, & Dias, 2005).

Segundo esta perspetiva, a surdez consiste num problema físico que torna os surdos diferentes dos ouvintes. No entanto, essa diferença é vista pela comunidade surda e por académicos como uma característica e não como uma deficiência. Os teóricos associados a esta perspetiva defendem a *“deslocação da sua situação (de surdez) do contexto da Educação Especial para o âmbito das diferenças culturais”* (Afonso, 2008, p. 53). Sobre este assunto, Skiliar (1998) esclarece que o problema dos surdos *“ não é a surdez (...) mas sim, as representações dominantes, hegemónicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos”* (p. 30). Este modelo abandona uma conceção essencialista do surdo como um desviante, um deficiente, alguém com uma patologia, concebendo-o antes como um ser humano integrante de uma cultura própria: a cultura surda. Esta é caracterizada, como qualquer outra cultura, por questões de identidade, linguísticas, sociais, educativas, políticas, entre outras. Assim, um dos seus principais objetivos é garantir o acesso dos surdos à língua gestual – a sua língua natural.

Contudo, este modelo gerou divergências nos educadores, linguistas, pedagogos, sociólogos e antropólogos no que se refere ao papel da língua gestual. A rutura com o poder exercido pela maioria ouvinte sobre os surdos, principalmente nas decisões sobre o

modelo educativo e consequentes práticas de reeducação, às quais eram (são) submetidas em nome da oralização, foi outra questão altamente altercada (Coelho, 2005).

No seio da Psicologia, são diversos os modelos de análise do comportamento humano que estabelecem contributos para a compreensão da surdez sob a lógica sócio-antropológica. Analisemos a compreensão narrativa. Tendo por base este modelo, a construção de significado é um parâmetro essencial, advogando-se que ninguém tem um acesso privilegiado ao real, mas porque dados arranjos sociais constituem formas de significado viáveis (Gonçalves & Gonçalves, 2007). Rejeita-se assim a predominância de uma realidade sobre a outra: existem múltiplas realidades baseadas em diversas experiências. A surdez passa a ser uma questão de construção de sentido (Bisol & Sperb, 2010) e não deve portanto ser abafada pela realidade dos ouvintes. Esta abordagem distancia-se do modelo médico e surge como visão emergente, ancorada em alguns pressupostos do modelo sócio-antropológico (Coelho, 2010)

Sintetizando, a comunidade surda considera-se, sob este prisma, como uma comunidade com uma língua diferente, que necessita que os ouvintes lhe facilitem o acesso à informação que tantas vezes lhes é negada, por vivermos num mundo dominado por quem ouve. Este aspeto é relevante para este trabalho pois como vimos o ensino da LGP tornou-se o objetivo angular das EREBAS, sendo o reconhecimento deste um passo importante na atenção dada às potencialidades dos alunos surdos e ao seu próprio código linguístico. Advogamos assim, que deve existir uma maior abertura à realidade surda e uma concomitante consideração da LGP por parte dos ouvintes, de forma a gerar uma matriz comunicacional vantajosa para ambos. Logo, a aprendizagem da LGP numa EREBAS por parte dos alunos ouvintes, pode potenciar uma comunicação mais positiva entre alunos ouvintes e alunos surdos.

3.3 Caracterização das Interações Desenvolvidas por Alunos Surdos

Como seres sociais, necessitamos de nos identificar com uma comunidade social específica no seio da qual realizamos interações que nos possibilitam o desenvolvimento da nossa identidade cultural. Independentemente das ideias defendidas por diversos autores, não existem dúvidas que o surdo tem a mesma capacidade comunicativa que um ouvinte, pois os recursos cognitivos linguísticos continuam intactos. Para a criança surda, o desenvolvimento das duas capacidades linguísticas é condição imprescindível para o seu desenvolvimento como pessoa (Sim-Sim, 2005). Todavia, se atendermos às interações que desenvolvem esta questão complexifica-se e, para que possam entender melhor o mundo que as rodeia e para alcançarem um desenvolvimento linguístico ótimo, há medidas e cuidados que devem ser tomados.

Vejamos, a criança surda inserida no ensino regular tem uma alta probabilidade de se deparar com um aluno ouvinte pouco receptivo às suas características comunicacionais ou com um professor sem formação em LGP. Se a criança surda fizer leitura labial, o professor pode, fazendo pequenas alterações na sua atuação em aula, proporcionar ao aluno surdo um melhor acompanhamento do seu discurso. Mas se tal não for possível, Nielsen (1999) sugere várias estratégias para melhorar a interação com alunos surdos:

- Falar pausadamente, de frente para o aluno surdo e sem elevar a voz;
- Sentar o aluno surdo aproximadamente a três metros do professor para que este possa, também, interpretar os sinais visuais;
- Complementar as instruções orais sobre as tarefas a realizar com indicações escritas no quadro;
- O professor pode colocar-se numa posição favorável de modo a que se mantenha em contraluz;
- Evitar usar barba e bigode, no caso de um professor do sexo masculino, ou lábios pintados, se do sexo feminino, pois ambos dificultam a leitura labial.

Em relação às interações horizontais entre pares ouvintes e surdos, algumas situações de incompreensão e mal entendidos tendem também ocorrer durante o processo de comunicação, fruto de ideias enviesadas acerca da surdez (Tartucci, 2001, cited in., Borges, 2004). Este aspeto pode influenciar o autoconceito das crianças surdas, que internalizam ideias negativas acerca de si próprias defendidas por outros (e.g., se me rejeitam é porque são uma incapacitada). Ao invés, se estas ideias forem modificadas, as crianças surdas têm margem para construir um autoconceito mais positivo e para desenvolverem competências de liderança e cooperação (Santos, 2005). Deste modo, a inclusão escolar do aluno surdo deve centrar-se na desconstrução dos bloqueios comunicacionais existentes, com o objetivo de integrar surdos e ouvintes facilitando a comunicação entre ambos (Borges, 2004). A sinalização destes bloqueios comunicacionais é patenteada por diversos alunos surdos que referem a necessidade de se desenvolverem projetos que divulguem as características dos alunos surdos, sendo que estes devem expor de forma positiva como a aluno surdo comunica e desconstruir mitos e crenças enviesadas sobre o funcionamento dos surdos (idem). A ausência de uma intervenção ajustada em relação às interações de alunos surdos com alunos ouvintes pode ter sérias implicações na vida adulta dos surdos.

Esta é portanto uma tarefa que se inicia no contexto escolar uma vez que *“o percurso dos alunos com NEE deve ser assumido, pela escola, da forma mais flexível possível, potenciando as competências adquiridas pelo aluno, numa perspetiva funcional e de projeção no futuro* (Valério, Matos, & Marques, 2006, p. 33). Porém, a preocupação com as relações após a conclusão da escolaridade obrigatória, muitas das preocupações de pais com filhos surdos agudizam-se. Como irá ocorrer a integração em contexto laboral/académico e em distintos contextos sociais? Ora, a integração laboral e o desenvolvimento de relações sociais, em diversos contextos, são processos que devem ser atempadamente preparados nos contextos educativos básicos. Assim, não devemos esquecer que a intervenção nas interações sociais precoces dos alunos surdos é fundamental para a criação de competências sociais vitais no desenvolvimento ao longo da vida, em múltiplos contextos sociais dos alunos surdos, e o seu impacto futuro, nem

sempre é tido em conta pelas escolas. Isto porque, em larga escala, as práticas do sistema educativo orientam-se para a construção da homogeneidade e centram-se em competências escolares², estando a educação construída para o “aluno-tipo”, sendo que por vezes grupos de alunos com comportamentos distintos são entendidos como uma perturbação no funcionamento da escola (Cortesão, 1998, cited in., Afonso, 2005). Contudo, sublinhamos mais uma vez que é da responsabilidade da escola, a construção do futuro dos seus alunos. Pode tornar-se importante que, desde cedo, se desenvolva atividades que liguem o aluno à comunidade que o rodeia. Estas atividades podem se conjetar como tarefas pré-profissionais em contextos naturais, e representam uma mais-valia para a preparação e qualificação de jovens com NEE, que se relacionam com diversos atores desenvolvendo relações sociais diversificadas (Oliveira, 2012).

3.4 A Criança Surda e o Bilinguismo

“As pessoas falantes nativas de língua gestual vivem sempre entre duas culturas. Aparentemente, quando mais profunda for a aquisição de ambas as línguas e culturas, mais aptas estão a adaptar-se a elas, permitindo-lhes utilizar eficazmente diversos tipos de ferramentas, códigos de conduta, símbolos culturais e seus significados.”

(Markku Jokinen, 2006, cited in., Coelho, 2010, p. 103)

Para as crianças surdas, sabemos que a LGP é um instrumento transversal e importante, não só para a criança ouvinte como também para a criança surda. É através deste instrumento que estas crianças conseguem realizar determinadas atividades cruciais para a sua adaptação ao mundo real: comunicar com os familiares; desenvolver competências cognitivas; adquirir conhecimentos essenciais à vida em sociedade; adquirir

² A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2002), fez um estudo sobre a formação e competências das crianças com NEE. Neste estudo participaram 16 países, inclusive Portugal. Um dos aspetos críticos deste relatório é a valorização atribuída pelas escolas aos aspetos escolares das crianças com NEE, em detrimento dos seus interesses, motivações, desejos e competências. Estes dados atestam a ideia que a escola revela pouco interesse na construção de competências sociais, mas que são fundamentais para o desenvolvimento futuro da criança pós-ensino básico.

conhecimentos através da língua; aculturar-se nos dois mundos dos surdos e dos ouvintes (Grosjean, 2008, cited in., Silva, 2010). Mas a aprendizagem da LGP por alunos surdos ou ouvintes não se mostra como uma temática consensual entre os académicos. De facto, ao longo dos anos têm surgido varias opções teóricas na educação de surdos que têm-se situado entre dois extremos: o oralismo puro e a posição gestualista (Gonçalves, 2005). Recentemente, vários estudos têm analisado afincadamente estas duas tendências sob a forma de diferentes filosofias, cristalizando-se assim um ponto intermédio entre estas posições, que se apresenta como o modelo do bilinguismo. Apesar do consecutivo reconhecimento da aplicabilidade e pertinência do bilinguismo, algumas escolas apresentam alguma relutância em acolher a implementação de projetos bilingues (Fernandes, 2003). Assim, torna-se necessário tecer a definição, os objetivos e as potencialidades do ensino bilingue.

O bilinguismo assenta no conhecimento e respeito da LGP e da língua portuguesa (na sua forma escrita e, se possível, oral) e apresenta-se como uma solução educativa à criança surda através do desenvolvimento de ferramentas que facilitem a comunicação, o desenvolvimento cognitivo ideal, a aquisição de conhecimento do mundo e o contacto linguístico com os que a rodeiam (Almeida, 2007; Gonçalves, 2005). Deste modo, a educação bilingue deve permitir à criança surda a obtenção de competências e desempenhos escolares que abranjam as duas línguas, tanto a língua gestual como a língua oral e escrita (Ferreira, 2004). Em Portugal, o plano curricular de LGP preconiza que *“a educação bilingue deve ser encarada não como uma necessidade para os alunos surdos, mas sim como um direito, tendo sempre como base o pressuposto de que as línguas gestuais são património da humanidade, que expressam a cultura da comunidade surda”* (Carmo, Martins, Morgado & Estanqueiro, 2007, p. 18). Assim, a LGP é um veículo que permite à criança surda entrar em contacto com a língua maioritária de seu grupo social e que possibilita o acesso a uma segunda língua (a LP) nas modalidades orais e escritas. Num estudo realizado em Portugal por Almeida (2007), com dois grupos de crianças surdas com idades entre os 6 e os 12 anos, verificou-se que as crianças surdas que têm acesso ao ensino bilingue apresentam vantagens sobre as que permanecem em

ensino regular. Comparativamente às crianças que frequentam o ensino bilingue, as crianças que não têm acesso a este tipo de ensino manifestam mais dificuldades em socializar eficazmente o que conduz a maiores níveis de ansiedade e frustração. Logo, à semelhança do que sucede do com outras crianças bilingues, as crianças surdas empregaram as suas duas línguas na sua vida quotidiana e, por isso, sentem-se mais confiantes em contextos díspares, onde participam surdos ou ouvintes (Silva, 2010).

Por outro lado, em termos de contextos, o projeto educativo bilingue enfatiza o papel da família e dos educadores. Desta forma, o bilinguismo educativo requer mais do que apenas “intérpretes” na sala de aula (Fernandes, 2003). O envolvimento da família é fulcral para alcançar uma educação bilingue e bicultural efetiva (Almeida, 2007). Mas, não esqueçamos, que a proposta de educação bilíngue, não passa somente por tornar presentes duas línguas no contexto escolar e familiar, mas sim por uma visão do aluno como um todo. Logo, este trabalho deve envolver a comunidade de surdos e incluir os educadores, familiares, quer sejam ouvintes ou surdos, devendo estender-se a todo o meio social em que vivem os indivíduos, de modo a estimular e a manter relações positivas (Fernandes, 2003). Assim sendo, esta iniciativa da educação bilingue atua como uma possibilidade de integração e de vinculação do individuo ao meio sociocultural em relação ao qual este pertence naturalmente (Gonçalves, 2005).

Quando falamos do ensino do português escrito, há que ter em conta que a descoberta da escrita pela criança surda exige uma especial atenção pedagógica. Sim-Sim (2005) aponta para a necessidade *“criar rotinas que conduzam a criança surda à noção de que a escrita contém informação que se destina a ser lida, que essa informação é imutável, que aparece em meios variados, que os sinais de escrita são diferentes de outras produções gráficas e que se organizam em sequências gráficas de acordo com uma determinada orientação”* (p. 23). Não obstante, verifica-se em alguns estudos, que as crianças bilingues apresentam uma maior flexibilidade cognitiva comparativamente aos seus companheiros monolingues uma vez que a utilização a LGP e da LP pode impactar positivamente as suas capacidades cognitivas e intelectuais relacionadas com a capacidade visual (Ferreira, 2004).

Por último convém realçar que o bilinguismo pode ser adquirido de forma simultânea ou sucessiva: no primeiro a estimulação das duas línguas ocorre ao mesmo tempo, desde fases muito precoces. No segundo tipo a criança domina primeiro a LGP, e só depois é familiarizada com o português oral (Silva, 2010). Alguns autores (e.g., Silva, 2010) sugerem que a LGP deve de ser a primeira língua precocemente adquirida pelas crianças com perda auditiva, uma vez que lhe asseguram uma comunicação em que se sentem competentes. Portanto, da mesma forma que as crianças ouvintes aprendem a falar primariamente, a criança surda deve ser exposta, em primeira instância, à língua gestual, tornando-se esta a sua primeira língua e/ou língua materna (Amaral & Coutinho, 2005). Aliás, como defendem Chamberlain e Mayberry (2008, cited in., Silva, 2000), a aquisição precoce da LGP como a primeira língua constitui-se um alicerce para uma aquisição posterior da segunda língua, isto é o português escrito (Silva, 2010).

3.5 A Língua Gestual Portuguesa

Apesar da predominância do sistema oralista em Portugal, que se assistiu até há bem pouco tempo, e que considerava o surdo como um deficiente auditivo cuja intervenção basilar passava pela reeducação auditiva que pretendia estimular a leitura labial como forma de acesso à informação e o desenvolvimento da fala enquanto expressão comunicacional (Afonso, 2008), o ensino da LGP foi tomando lugar. Este projeto oralista começou a ser questionado devido ao reduzido número de crianças surdas que conseguiam efetivamente desenvolver uma linguagem oral fluente e expressiva. Assim sendo, as metodologias e estratégias utilizadas não tinham em consideração as características individuais dos alunos surdos. Perante este panorama, surgiu a necessidade de proporcionar aos surdos um sistema de comunicação compatível com as suas potencialidades para que o seu desenvolvimento se processe de forma global e harmonioso.

Como vimos, as línguas gestuais passaram a ser a forma de comunicação privilegiada. Quando falamos em língua gestual, referimo-nos a uma “língua materna/natural de uma comunidade de surdos. Por outras palavras, a língua gestual é uma língua de produção manuo-motora e de receção visual, com vocabulário e organização próprios

que não derivam das línguas orais, sendo que a língua gestual não pode ser considerada uma representação destas (Amaral & Coutinho, 2005). Pode, no entanto ser aprendida e utilizada, não apenas pelos surdos de cada comunidade, mas também por ouvintes. A aquisição da LGP por parte das crianças surdas ocorre num processo em tudo semelhante ao das crianças ouvintes no que toca a aquisição da linguagem, uma vez que o seu desenvolvimento precoce é também fundamental. Porém, na realidade 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, que não dominam, como é expectável, a LGP, nem conhecem a cultura surda. Como tal, e contrariamente ao que é pressuposto no bilinguismo, a criança surda filha de pais ouvintes não tem muitas vezes, como língua materna, a língua gestual.

Esta questão reflete-se imediatamente em todo o processo educativo destas crianças, provocando *“inúmeros problemas e limitações quer do ponto de vista do seu desenvolvimento, quer do contacto com o meio, quer ainda, do acesso à aprendizagem normal”* (Sacks, 1990, cited in., Amaral & Coutinho, 2005). Relativamente às crianças surdas, filhas de pais surdos, que possuem como língua materna a LGP, o seu desenvolvimento cognitivo e social processa-se de forma equilibrada e harmoniosa.

Os estudos realizados ao longo dos anos, não nos deixam dúvidas, quanto à importância da língua gestual – língua materna dos surdos – no desenvolvimento e no contexto educativo da criança surda, que tal como a ouvinte, possui uma capacidade natural para aquisição da linguagem, necessitando para isso de estar exposta à língua de forma natural. Atualmente, com a publicação do Decreto-lei 3/2008, a educação destas crianças volta a ser motivo de alterações e de preocupação por parte dos profissionais e pais. Neste documento, o artigo 23º refere que *“a educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social”*. No entanto, é necessário perceber que esta menção ao bilinguismo não colmata as dificuldades sentidas. Para que o bilinguismo seja exequível, os alunos surdos tem de possuir efetivamente a LGP como língua materna.

Em acréscimo, devemos atender ao facto de que para que a língua gestual sirva de meio de comunicação efetivo é importante pois que o grupo de pares ouvinte tenha conhecimentos sobre a LGP por forma a gerarem-se múltiplas bases comunicacionais que facilitem a interação. É sobre esse aspeto, devidamente justificado em termos de pertinência, que recai a investigação que de seguida apresentamos.

PARTE II

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo 4. Método

As metodologias utilizadas, nesta investigação, foram de carácter qualitativo uma vez que recorreremos à observação não participante e ao estudo de caso. Uma vez que não estamos particularmente interessados em medir variáveis, mas sim em compreender como as interações das crianças surdas se caracterizam em contexto, os métodos qualitativos vislumbram-se como os mais adaptados pois permitem uma compreensão abrangente e matizada pelo contexto específico que se pretende analisar (Denzin & Lincoln, 2005).

Em relação ao estudo de caso, a grande vantagem da sua utilização reside *“no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar os diversos processos interativos em curso”* (Bell, 1997, p. 23). Em bom rigor, seria muito difícil analisar profundamente interações de vários alunos surdos com alunos ouvintes pelo facto de nem todos os alunos surdos estarem em salas de aula regulares. Assim sendo, a utilização concreta do estudo de caso prendeu-se com o facto de ser este o método que nos permitiu num período de tempo limitado abranger os comportamentos que nos propusemos a observar (Mason, 2002; Bell, 1997).

A observação não-participante foi escolhida como a metodologia qualitativa mais adequada uma vez que se consegue uma distância significativa face aos eventos em observação de modo a não influenciá-los (Flick, 2009). Ao contrário, se existisse envolvimento da investigadora, entendida para os alunos como professora, poderia existir, no contexto de observação, algumas interações que poderiam ser provocadas pela presença da professora como participante. Em adição, a observação permite que consigamos observar os eventos e interações desejadas tal como elas acontecem na realidade (Darlington & Scott, 2002).

4.1 Questão de Investigação e Objetivos Específicos

Partindo do estado da arte delimitado, desenvolvemos a questão de investigação principal deste trabalho:

Qual a importância da aprendizagem da LGP por alunos ouvintes para a promoção da interação e comunicação com alunos surdos?

A investigação desenvolvida teve como objetivos específicos:

1. Compreender como o aluno surdo “Pedro” interage com os seus colegas ouvintes, em diferentes momentos do ano letivo (antes, durante e após a presença dos alunos ouvintes nas sessões formativas de LGP) e em diversos contextos (e.g., cantina, sala de aula).
2. Entender as diferenças na resposta do grupo de pares ouvinte, em diferentes momentos do ano letivo (antes, durante e após a presença dos alunos ouvintes nas sessões formativas de LGP) e em diversos contextos (e.g., cantina, sala de aula).
3. Compreender como a aprendizagem de LGP por ouvintes pode permitir o desenvolvimento de competências comunicacionais e servir como um mecanismo potenciador de interações mais enriquecedoras entre grupo de pares ouvintes e surdos.

4.2 Participantes

Os resultados obtidos nesta investigação baseiam-se na observação de diversas interações relativas a “Pedro”, nome fictício. Durante as observações, várias crianças ouvintes, num total de 18, foram também observadas em interação com o aluno surdo. As suas respostas interacionais foram também anotadas. Estes colegas detêm idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos e são colegas de turma de “Pedro”, pela primeira vez, visto “Pedro” ter sido transferido para esta escola este ano letivo. Como veremos, “Pedro” foi um aluno escolhido pelo facto de integrar uma turma de ouvintes, sendo assim um aluno em que a melhoria das relações com os colegas era necessária.

4.2.1 Estudo de Caso: Dados Biográficos de “Pedro”

“Pedro” é o filho do meio, de uma fratria de três irmãos, nascido em 2002. É uma criança fruto de uma gravidez gemelar de risco, que nasceu prematuramente com vinte e

quatro semanas e 630 gramas de peso. Foi seguido num hospital da sua área de residência desde o período neonatal até aos três anos, tendo efetuado durante este período duas consultas de desenvolvimento. Suspendeu posteriormente o seguimento destas consultas por razões desconhecidas. Por suspeita de atraso desenvolvimental, foi reenviado novamente para consulta do referido hospital. Segundo o relatório médico da consulta de desenvolvimento da avaliação pré-escolar, “Pedro” revelava uma imaturidade global. Confirmou-se a presença de défice auditivo neurosensorial, bilateral de grau profundo, sujeito a implante coclear, que lhe confere limitações significativas ao nível da leitura e escrita e da aquisição de conceitos. Manifesta dificuldades em produzir mensagens verbais e em compreender mensagens faladas complexas. Comunica e recebe mensagens em Língua Gestual Portuguesa. Foi encaminhado para apoio especializado ao nível da deficiência auditiva e para sessões de terapia de fala.

Segundo a entrevista realizada à mãe, (entrevista autorizada pela própria) (Anexo 1), esta reagiu bem ao problema do défice auditivo, visto ele ter tido problemas “*bem mais graves*” (sic). A mãe estava preocupada com o seu desenvolvimento, mas também com a discriminação que ele poderia sofrer. Na escola que frequentou até aos sete anos ele era o único aluno a usar implante e único aluno surdo. Recentemente a mãe teve conhecimento da EREBAS e “Pedro” passou a frequentar esta escola com oito anos. Neste momento a mãe pensa que o filho “*sente-se perfeitamente normal, nesta escola, pois não é a única criança surda*” (sic).

4.3 Instrumentos

Em relação aos instrumentos utilizamos documentos oficiais da escola, uma grelha de observação (Anexo 2) adaptada do trabalho desenvolvido por Serrano (2008). Para cada um dos momentos definidos para a observação (antes, durante e após as sessões práticas de LGP), foram estruturados alguns parâmetros de observação que remetem para as características das interações (e.g., competências emocionais, sociais e emocionais dos alunos surdos, resposta do grupo de pares). Esses mesmos parâmetros são constituídos por indicadores interacionais (e.g., capacidade para manter uma conversa) que equivalem às dimensões a ter em conta durante a observação. Para cada um destes indicadores,

registou-se a sua presença/ausência, e no caso de estarem presentes, anotou-se também a sua regularidade durante o momento de observação (muitas vezes, poucas vezes, raramente e nunca).

4.4 Procedimentos

4.4.1 Recolha de Dados

Para efeitos de recolha de dados, recorreremos a uma Escola Básica do 1º Ciclo e Jardim de Infância situada na zona norte do país. Este espaço foi escolhido por conveniência uma vez que uma das investigadoras é professora titular. Esta escola é pública, sendo uma EREBAS na área geográfica em que se insere. Em termos de recursos humanos, possui duas educadoras de infância do grupo 920, três professoras do grupo 920, três formadores de LGP e três terapeutas da fala. Em relação à população escolar geral, convém salientar que esta é formada por alunos de idades compreendidas entre os três e os doze anos.

Em termos quantitativos, a EREBAS apoia um total de 22 alunos surdos, alguns estão integrados em turmas de alunos ouvintes e outros pertencem a turmas de alunos surdos. Neste trabalho, o aluno que foi alvo das observações estava inserido numa turma do 4º ano do 1º ciclo. Em acréscimo, há que atender ao facto de, nesta escola, o ensino da LGP ser transversal a todos alunos, quer ouvintes quer surdos. Este aspeto é central no nosso trabalho uma vez que o mesmo pretende perceber qual o potencial impacto interacional deste fator. Para reforçar o potencial impacto do ensino transversal da LGP, foram desenvolvidas quatro sessões curriculares, frequentadas por alunos ouvintes e por um aluno surdo “Pedro”, cujo objetivo foi o desenvolvimento de exercícios facilitadores da adequada mobilização prática dos conhecimentos obtidos ao longo da disciplina de LGP, por parte dos alunos ouvintes. Parte-se do pressuposto que a presença do aluno surdo nas formações frequentadas pelos ouvintes é fundamental para que possa existir uma dinâmica prática que releve as interações entre ouvintes e surdos. Nestas sessões, estiveram também presentes a investigadora no papel de professora e o formador em LGP. A Tabela 2 mostra o conteúdo relativo a cada sessão, que ocorreram com uma periodicidade mensal, e com uma duração média de 40 minutos cada sessão.

Tabela 2

Sessões Realizadas no Âmbito do Ensino da LGP com Integração de Aluno Surdo

Sessão	Conteúdos Abordados Atividades Desenvolvidas
1	<ul style="list-style-type: none"> • Breve apresentação de todos os alunos em LGP, do formador em LGP e da investigadora/professora titular da turma. Esta apresentação foi intencionalizada na medida em que todos os elementos participantes já se conheciam. Serviu assim de estratégia pedagógica uma vez que permitiu a construção de um novo sentido de grupo. • Jogo do Novelo: os alunos foram dispostos em círculo, sentados no chão para a atividade ser realizada. Cada elemento atirou o novelo (que antes calçou no seu joelho) a um colega, sendo que no final gerou-se uma teia que serviu de base à partilha de sensações ao longo da atividade de grupo e ao entendimento de que existe um vínculo entre todos. • Mensagem: dividiu-se os alunos em duas equipas e explicou-se a cada uma das equipas que o objetivo era decifrar uma mensagem em LGP. As crianças formaram duas equipas/filas. O primeiro elemento da cada fila, com a ajuda do formador de LGP e da professora, pensou numa mensagem/frase em LGP e transmitiu essa mensagem ao elemento que estava atrás de si. Este processo ocorreu sucessivamente até a mensagem em LGP ter chegado à última criança da fila. Cada fila teve 3 mensagens em LGP para decifrar. Quando a mensagem transmitida foi corretamente passada até ao fim, foi atribuído um total de 10 pontos. Em relação às mensagens que chegarem incompletas, foi atribuído 5 pontos. Em relação às mensagens que chegaram distorcidas, não lhes foi atribuída a pontuação. Ganhou a equipa que obteve o maior número de pontos. No fim de cada mensagem transmitida,

	<p>esta foi traduzida de LGP para LP.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Término da sessão: exercício de revisão parcelar, orientado pelo formador e pela professora, durante o qual, os alunos fizeram uma revisão de todo o vocabulário em LGP usado nas mensagens.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Início da Sessão: revisão de conteúdos da LGP, ao questionar-se os alunos sobre as aprendizagens mais significativas que fizeram durante o último mês. Questionam-se os alunos acerca da importância dessas aprendizagens. • Atividade Inicial: realização de uma saudação, identificação pessoal (e.g., dizer nome, data de nascimento, localidade) em LGP. • Jogo dos Pares: durante este jogo a professora forneceu um cartão a cada elemento da turma, que continha uma palavra. Os cartões estavam relacionados dois a dois (e.g., calor/ verão; coelho/ cavalo; escola/ professor). Entre si, os alunos tiveram de encontrar o seu par ao executarem, em LGP, a sua palavra. Esta dinâmica repetiu-se quatro vezes, com o recurso a cartões distintos. • Término da Sessão: revisão de todas as palavras utilizadas durante a dinâmica. Por outro lado, os alunos foram solicitados a pensar em palavras relacionadas com as abordadas.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Início da Sessão: durante esta sessão existiu uma professora convidada na sala de aula. Mais uma vez pediu-se aos alunos que se apresentassem, desta vez a esta professora, em LGP. Após isto, fez-se a leitura de um poema intitulado “Escola”. Este poema foi recitado, verso a verso, pela professora titular em Língua Portuguesa e seguidamente os alunos gestualizaram os mesmos versos em LGP. • Código de LGP: realizou-se um diálogo em LGP entre os alunos e o formador de LGP sobre o abecedário, os meses do ano, os dias

da semana e as datas de nascimento. Esta atividade, contou com a participação da referida professora, que também aprendeu LGP ao mesmo tempo que os alunos ouvintes.

- **Término da Sessão:** realizou-se um diálogo livre, onde cada aluno fez uma pergunta em LGP a um colega à sua escolha. Este colega foi incitado a responder também em LGP.

- **Atividade Base (Mímica):** a primeira tarefa correspondeu à explicação, em LP e LGP, das regras do jogo. Basicamente foram utilizadas um conjunto de caras expressivas que remetiam para uma emoção. Cada aluno ficou com uma cara expressiva que representava portanto uma emoção. Para cada emoção representada, foi pedido aos alunos que fizessem uma mímica daquela emoção. Para cada emoção (e.g., tristeza), foi posteriormente desenvolvida a sua respetiva forma de expressão em LGP (e.g., eu estou triste).

4

- **Debate:** o formador em LPG começou por questionar os alunos da relação existente entre a mímica e a linguagem não-verbal. Debateu-se também a importância da linguagem gestual na demonstração de emoções, considerando-se que a expressão destas é iminentemente um fenómeno não-verbal.

- **Ponto:** esta atividade pretendeu estimular a fantasia, a criatividade e o conhecimento mútuo. A professora começou por distribuir a cada participante uma folha em branco com um ponto desenhado no centro. Após esta distribuição, foi pedido a cada aluno que desenhasse algo a partir do ponto. Desta feita, quando cada aluno terminou o seu desenho a professora solicitou que se debatesse sobre como os nossos desenhos e símbolos podem ser importantes para expressar as nossas ideias, partindo apenas de um ponto em comum.

-
- **Expressões do cotidiano:** o objetivo desta atividade foi aprofundar expressões corporais e gestuais utilizadas no dia-a-dia e que podem ser importantes para comunicar com os alunos surdos, de modo a passar rapidamente uma mensagem. Dividiu-se os alunos em três grupos. Foram dadas três situações quotidianas (e.g., pedir para apagar as luzes, pedir para sentar numa cadeira). Solicitou-se então ao grupo que pense em gestos corporais que transmitam facilmente essa ideia. No final, perguntou-se aos vários grupos se existiam situações que gostariam de ver discutidas em termos gestuais.
 - **Discussão final (Término da Sessão):** num último momento, pediu-se aos vários intervenientes que refletissem acerca das aprendizagens realizadas ao longo das sessões.
-

Foram conduzidas três observações não participantes durante o presente trabalho: no momento que antecedeu o início da formação dos alunos ouvintes em LGP, durante a formação e no final do ano letivo, após a conclusão de um ano letivo de formação em LGP. A escolha destes três momentos prendeu-se essencialmente com o objetivo de compreender as diferenças interacionais que potencialmente possam emergir.

4.4.2 Tratamento de Dados

Após a conclusão das observações, foram registadas na grelha de observação a presença dos indicadores pré-definidos que serviram de base às observações relativas a “Pedro”. Os dados foram depois organizados em tabelas (presentes no parâmetro do presente trabalho denominado de Resultados), comparando-se os vários momentos observados.

Capítulo 5. Os Dados

5.1 Apresentação e análise dos dados

Os dados obtidos por via de observação não-participante do aluno “Pedro”, em três momentos distintos (antes, durante e após a formação prática em LGP), foram sistematizados na Tabela 3.

Tabela 3
Sistematização dos Principais Dados Recolhidos durante as Três Observações de “Pedro”

Indicadores	Dados Obtidos		
	1ª Observação (17/10/11)	2ª Observação (19/01/12)	3ª Observação (08/06/12)
Comunica com os adultos quando solicitado.	Verifica-se principalmente em contexto de sala de aula, de forma frequente.	Verifica-se principalmente em contexto de sala de aula, de forma frequente.	Verifica-se principalmente em contexto de sala de aula, de forma frequente.
Comunica com os colegas quando solicitado.	Pouco frequente principalmente com colegas ouvintes (apenas uma interação). Verificaram-se várias respostas (cinco) com um colega surdo em LGP, em todos os contextos.	Apesar de pouco frequente, a comunicação com colegas ouvintes acontece em todos os contextos. Verificam-se também várias respostas comunicacionais a colegas surdos em LGP.	“Pedro” comunica com os colegas ouvintes em LGP, de forma frequente em todos os contextos quando solicitado pelos últimos.
Inicia uma conversa.	Não se verificou com alunos ouvintes. Com alunos surdos, tal verificou-se, em todos os contextos.	Não se verificou.	Verificou-se três interações iniciadas com alunos ouvintes, no recreio e na cantina.
É capaz de manter uma conversa.	Não se verificou.	Não se verificou.	Por duas vezes, as interações com alunos ouvintes não foram fragmentadas e existiu uma interação duradoura.

Interage proativamente com o grupo de pares.	Com colegas ouvintes, verificou-se apenas uma interação no recreio. Com alunos surdos, foram registradas várias interações.	Verificou-se a interação com o grupo de pares ouvinte duas vezes, na cantina e no recreio.	Verificou-se cinco interações com alunos ouvintes iniciadas por “Pedro”, em contexto de cantina e recreio. Várias foram as interações desenvolvidas com alunos surdos.
Interage proativamente com professores ou educadores.	Verificou-se de forma, pouco frequente, em contexto de sala de aula.	Verificou-se de forma, muito frequente, em contexto de sala de aula.	Verificou-se de forma, muito frequente, em contexto de sala de aula.
Interage proativamente com as auxiliares.	Verificou-se de forma pouco frequente em contextos como a cantina.	Verificou-se de forma pouco frequente durante o recreio.	Verificou-se de forma pouco frequente em contextos como a cantina.
Expressão de sentimentos, emoções e necessidades pessoais.	Frequente, principalmente em contexto de recreio e na presença dos colegas surdos.	Frequente, principalmente em contexto de recreio e na presença dos colegas surdos.	Frequente, em todos os contextos, com o grupo de pares ouvinte e surdo, bem como educadores.
Os colegas ouvintes brincam com “Pedro”.	Não se verificou	Verificou-se uma vez durante o recreio.	Verificou-se duas vezes no recreio.
Os colegas ouvintes compreendem e respondem aos comportamentos comunicativos de “Pedro”.	Não se verificou.	Verificou-se uma vez durante o recreio.	Durante as brincadeiras e durante o almoço na cantina, os colegas ouvintes demonstraram maior capacidade de responder corretamente a “Pedro”.

Em relação à primeira observação, ocorrida antes das formações práticas em LGP, registou-se que “Pedro” interagiu de forma frequente em sala de aula com adultos, quando solicitado. Este padrão verificou-se ao longo das três observações realizadas. A interação com colegas ouvintes ocorreu apenas uma vez, tanto proativamente como por iniciativa de colega. Não foram registados momentos de brincadeira entre Pedro e os

alunos ouvintes, bem como foi clara a dificuldade dos alunos ouvintes em compreender “Pedro” e em lhe responder adequadamente. As interações proativas de “Pedro” ocorreram mais vezes com alunos surdos, em contexto de sala de aula. No total foram registadas cinco interações deste tipo. Apesar disto, estas interações foram fragmentadas e curtas. Outras interações proativas, pouco frequentes, foram conduzidas por “Pedro” em relação aos professores, educadores e auxiliares. Apesar de as interações serem pontuais, quando aconteceram estas eram acompanhadas da expressão de sentimentos e de necessidades pessoais.

No que concerne à segunda observação, as interações com colegas ouvintes iniciadas por estes, começaram a acontecer em todos os contextos, apesar de continuarem a ser pouco frequentes. A interação proativa verificou-se duas vezes na cantina e no recreio. As interações com os educadores e professores realizadas em contexto de sala de aula e proativamente por “Pedro” começaram a ser mais frequentes (num total 6 interações), sendo que com as auxiliares estas interações permaneceram pouco frequentes e circunscritas ao recreio. Não foram iniciadas nem mantidas conversações duradouras o que implica sempre interações muito curtas e instrumentais (e.g., pedido para brincar). Assistiu-se durante o recreio a uma pequena brincadeira entre “Pedro” e um colega ouvinte, em que este último conseguiu explicar de forma compreensiva as regras do jogo que pretendia fazer.

Após a conclusão das sessões práticas em LGP, “Pedro” já conseguia comunicar em LGP com os seus colegas ouvintes, tanto proativamente como por solicitação destes, em todos os contextos observados. Foram iniciadas e mantidas algumas conversações com alunos ouvintes, desta vez mais duradouras e menos instrumentais. De salientar, que durante o recreio e durante o almoço na cantina, denotou-se que os colegas ouvintes de “Pedro” já conseguiam compreender melhor “Pedro” e, por tal, responder de forma efetiva às suas necessidades e intenções.

“ A grande diferença entre os surdos e os ouvintes reside na diferente dominância sensorial das suas formas de comunicação: uma linguagem visuo-gestual em vez de áudio-oral, maior relevo e significação dos aspetos visuais das situações comunicativas, até um sentido de humor diferente, baseado em contextos visuais e espaciais e insensível ao nosso gosto pelos sonoros jogos de palavras.”

(Cabral, 2010)

Discussão dos Dados

Partimos da premissa de que a presença de matrizes comunicacionais múltiplas (e.g., LGP), apreendidas tanto por alunos ouvintes como por alunos surdos, instiga um maior número de interações entre estes grupos, sendo que estas podem ser mais enriquecedoras. Recorrendo ao estudo de caso e à observação não participante de um aluno surdo denominado de “Pedro”, o presente trabalho descreveu o número e o tipo de interações que emergem após a aprendizagem de LGP por parte dos alunos ouvintes, na presença de um aluno surdo. Ora, o número de interações entre os grupos mencionados parece aumentar após o término das sessões em LGP, sendo que os alunos surdos parecem sentir-se mais confiantes para iniciarem e manterem interações com os alunos ouvintes. Estes, por sua vez, parecem ser mais responsivos às necessidades dos seus colegas surdos, brincando mais com estes e mantendo um maior número de interações. Passamos agora a discutir os dados obtidos tendo por base uma abordagem que contempla a surdez em interação, e não como uma simples deficiência ou incapacidade que têm inexoravelmente de ser vítima de uma intervenção. No final, expomos algumas limitações dos resultados obtidos e implicações futuras na prática da educação especial.

Assistimos atualmente a uma gradual defesa do modelo bilingue, que advoga que as crianças surdas devem aprender a LGP e a língua escrita e falada portuguesa. Não raras vezes, o ensino da LGP serve de base para a aprendizagem, por parte dos alunos surdos, da língua portuguesa escrita e falada. Esta aprendizagem nem sempre é fácil e a comunicação com pessoas ouvintes torna-se um desafio diário. Há que encontrar estratégias alternativas. Todavia, tal como Borges (2004) explicita é muito mais fácil para a maioria rejeitar as formas de comunicação específicas de uma minoria surda, impondo o modelo apreendido pela maioria, do que se predispor a aprender as formas comunicativas da minoria. Numa sociedade estratificada e classicista como a que vivemos, os surdos são forçados à oralidade e a leitura labial que se coadunam com a comunicação da maioria, sendo que estes grupos estão assim confinados aos valores da comunidade ouvinte, correndo o risco de desenvolverem identidades sociais negativas (Pacheco & Caramelo, 2005). Este trabalho representou um esforço para demonstrar

como a apropriação da LGP pela maioria ouvinte pode ser uma estratégia útil no desenvolvimento de interações mais funcionais e positivas entre alunos ouvintes e surdos, não potenciadores de narrativas auto-depreciadoras dos surdos. Num contexto escolar inclusivo, a diferença deve ser sempre tida em conta sempre que necessário, sendo que o ajustamento às diferenças individuais pode não partir necessariamente do indivíduo que é rotulado como diferente, ou seja, do surdo que deve ser reeducado. A LGP pode e deve ser aprendida pelos atores ouvintes até porque a língua gestual deriva da comunicação gestual espontânea dos ouvintes (Quadros, 1997). Assim, todos os elementos da escola têm uma conduta importante para que a criança surda se sinta integrada, nomeadamente os colegas ouvintes, professores e auxiliares. A diferença deve ser tolerada pois, ao invés, as crianças surdas são alvos de preconceitos e discriminações baseadas em crenças enviesadas acerca do seu potencial comunicativo (Botelho, 1998). Evidencia-se assim que, se não existir um código linguístico compartilhado entre todos os alunos e professores, as trocas dialógicas ficam comprometidas, reduzindo-se as possibilidades de interação dos alunos surdos com os demais colegas (Tartucci, 2001, cited in., Borges, 2004). Sabendo que a assimilação do código linguístico pelos surdos é difícil advogamos que, tal como comprovado nos resultados, a abertura à LGP por parte da maioria ouvinte pode ser um caminho eficaz para a criação de um substrato comunicacional entre alunos surdos e ouvintes. Além do mais, se como resultado deste processo os alunos surdos conseguirem efetuar um maior número de interações com ouvintes, este pode se antever como um fator facilitador da aprendizagem do português escrito e falado. Assim, num movimento bidirecional é possível realizar trocas comunicacionais diversas, promotoras de múltiplas aprendizagens.

Sob esta lógica, torna-se premente reconhecer que os surdos são uma comunidade com características interacionais específicas que devem ser tidas em conta por todos que com eles interagem. Nas palavras de Afonso (2008) é fundamental *“desenvolver nos surdos competências que lhes permitam lutar pelo seu direito de exercício de uma cidadania plena, nomeadamente no acesso a equipamentos sociais educativos e culturais, atividade política e cívica. Aí se insere o reconhecimento do seu direito de usar a língua*

gestual e de que lhes seja facultado um intérprete nas situações necessárias, bem como o direito de intervenção na definição da sua própria educação.” (p. 80).

Em termos de implicações práticas, este trabalho atesta a importância do ensino da LGP na EREBAS, transversal a todos os elementos da escola, com vista a facilitar as interações com os alunos surdos para que o seu desenvolvimento social pleno possa acontecer. Terminando o presente trabalho, saliento algumas das limitações metodológicas da presente investigação. Em primeiro lugar, o facto de só ter existido uma investigadora a observar é um elemento que, por norma, gera alguma discussão no que toca ao potencial enviesamento dos dados obtidos (Flick, 2009). Assim, os dados obtidos são altamente enraizados nas vivências de apenas um aluno surdo, “Pedro”, sendo que em acréscimo estas foram apenas observadas por uma pessoa. Logo, os resultados obtidos estabelecem contributos nesta área, mas sublinha que estes não são passíveis de generalização e, por isso, esta temática da aprendizagem da LGP por alunos ouvintes merece ser alvo de investigação futura.

Conclusão

“A Gaivota cresceu e voa com as próprias asas.

Vejo como poderia ouvir.

Os meus olhos são os meus ouvidos. (...)

As minhas mãos são bilingues”

(Laborit, 2001, p. 207)

É nosso objetivo que as crianças surdas sejam capazes de voar pelas próprias asas, que se sintam integradas na sociedade, que se sintam elementos integrantes da cultura surda, que se tornem autónomas. É também nossa aspiração que quando adultos, possam dizer que tiveram as mesmas oportunidades, que a entidade educativa que por eles foi responsável, tudo fez para o seu desenvolvimento enquanto cidadão.

Foi nesse sentido que desenvolvemos o relatório apresentado. Abordámos temas relacionados com a surdez, analisámos e explorámos informação sobre as características das crianças portadoras desta problemática. No entanto, apesar de abordarmos características que podem ser consideradas genéricas, não queremos tornar homogénea a visão sobre a comunidade surda. Na verdade, tal como refere Afonso, temos nesta comunidade todas as especificidades existentes em qualquer outra: “a mulher surda, o surdo trabalhador, os surdos homossexuais, os surdos de minorias étnicas” (Afonso, 2008, 81). Enquanto professores, temos de compreender que os alunos surdos não são todos iguais, e por isso as estratégias têm de ser diversificadas.

Dispusemos ainda algumas considerações sobre a LGP e procurámos estabelecer uma relação entre a aprendizagem desta língua pelos alunos ouvintes e uma maior interação entre alunos surdos e ouvintes. Estamos cientes que esta conexão terá decerto ainda muito para evoluir, mas acreditamos que a importância da aprendizagem da LGP por ouvintes vai ser reconhecida.

Acreditamos na mudança e na alteração das mentalidades que premeie a interação entre alunos surdos e ouvintes, tendo como alicerce a transformação do pensamento que atravesse práticas escolares e interações quotidianas.

O sucesso das pessoas surdas será, assim, a resultante de “espaços” construídos por duas comunidades – a escola e a família, que se entrecruzam e em conjunto procuram modelos de interação eficientes.

Durante a realização deste relatório, uma das maiores dificuldades que encontrámos foi, de facto, a pesquisa de material bibliográfico que relacionasse a temática da LGP com a aprendizagem desta pelos alunos ouvintes. Foi nosso objetivo demonstrar esta relação, por acreditarmos que se os alunos ouvintes tiverem conhecimento da LGP, será extremamente positivo para os alunos surdos, que veem facilitada a sua tarefa de comunicar com uma sociedade que se apresenta essencialmente ouvinte.

Compreendemos que, em análises deste género, nem sempre é fácil generalizar os resultados, já que a individualidade de cada aluno vai determinar o modo como estes agem e progridem no campo da LGP e consequentemente, no da comunicação. Procurámos que esta análise fosse o mais objetiva possível, mesmo tendo consciência da dificuldade imposta pelo carácter afetivo, que qualquer investigação baseada na observação direta e participada pode apresentar.

Acreditamos que a aprendizagem da LGP por alunos ouvintes e por todas as pessoas que trabalham com surdos, bem como, naturalmente, pelas famílias, deverá ser uma medida a reforçar nas escolas de referência e noutros locais e contextos.

Durante a elaboração deste relatório, constatámos que ausência do domínio da LGP por ouvintes é uma preocupação sentida pelos nossos colegas nas escolas.

Nenhuma utopia deixará de o ser se não unirmos esforços no sentido de a tornar realidade. É nesse sentido que esperamos que este relatório que aqui termina, contribua para uma melhor compreensão dos alunos surdos, e para um aumento de interações mais funcionais e positivas entre alunos surdos e ouvintes, de forma a promovermos a criação da verdadeira escola inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, C. (2008). *Reflexões sobre a Surdez – Educação de Surdos – Problemática Específica da Surdez*. Vila Nova de Gaia: Editora Gailivro.
- Afonso, C. (2005). Inclusão e Mercado de trabalho – Papel da Escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber (e) Educar*, 10, 53 – 66.
- Agencia Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2002). *Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Autor: Bruxelas.
- Almeida, F. (2007). *A Criança Surda e o Desenvolvimento da Literacia*. Tese de Mestrado Submetida ao Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.
- Amaral, I. (1999). *Comunicação e Linguagem. O aluno Surdo em contexto escolar: A especificidade da criança surda*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Amaral, M. A., & Coutinho, A. (2005). *Inovação, teoria e prática no ensino Bilingue de Crianças Surdas*. In O. Coelho, Perscrutar e Escutar a Surdez (pp. 107-118). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. (1ª Edição). Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (2003). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berro, A., Brazorotto, J., Oliveira, K., Godoy, L. & Buffa, M. (2008). *Manual de Orientação para Professores de Crianças com Deficiência Auditiva* (2ª Edição). São Paulo: Livraria Santos Editora, Lda.
- Bisol, C. & Sperb, T. (2010). Discursos Sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Consttuição do Sentido. *Psiquiatria, Teoria e Pesquisa*, 26(1), 7 – 13.

- Borges, A. R. (2004). *Com a Palavra os Surdos. O que eles têm a dizer sobre a escola regular?* Pelotas: Universidade Federal de Pelotas.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in school*. Bristol: CSIE
- Botelho, P. (1998). *Segredos e Silêncios na Interpretação dos Surdos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Cabral, E. (2010). *Dar Ouvidos aos Surdos, Velhos Olhares e Novas Formas de os Escutar*. In. O. Coelho (Coord.), *Perscrutar e Escutar a Surdez* (pp. 37 – 58). Santa Maria da feira: Edições Afrontamento.
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa*. Ministerio da Educação.
- Coelho, O. (2005). *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Correia, L. M. (2009). *O Parâmetro Expressão na Língua Gestual Portuguesa: Unidade Suprasegmental*. *Exedra*, 1, 57-68.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora
- Coelho, O. (2010). *Um Copo Vazio está Cheio de Ar: Assim é a Surdez*. Oliveira de Azeméis: Legis Editora.
- Darlington, B. & Scott, A. (2002). *Qualitative Research in Practice: Stories From the Field*. Crowns Nest: Allen & Unwin.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). The Discipline and Practice of Qualitative Research. In. N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd Edition) (pp. 1 - 42). London: Sage.
- Fernandes, E. (2003). *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed.

- Ferreira, A. V. (2004). Questões Sociolinguísticas inerentes à Educação Bilingue das Pessoas Surdas. In O. Coelho (Coord.), *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Flick, U. (2009). *An Introduction To Qualitative Research* (4th Edition). London: Sage.
- Garrido & Colaboradores (2006). Práticas Educativas: Unidade de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos de Évora. In Pereira, F. (coord.) *Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gonçalves, V. T. (2005). A Escola Inclusiva e a Oportunidade do Virar da Página na Educação dos Surdos. In O. Coelho [Coord.], *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Gonçalves, M., & Gonçalves, O. (2007). A psicoterapia como Construção Conversacional. In. M. Gonçalves & O. Gonçalves (Coord.), *Psicoterapia, discurso e narrativas: a construção conversacional da mudança*. Coimbra: Quarteto.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd Edition). London: Sage.
- Melro, J. (2003). *Escola Inclusiva: Uma História de Amor (nem) Sempre Bem Contada*. Dissertação de Mestrado Submetida ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Miranda, W. (2001). *Comunidade dos Surdos: Olhares sobre os Contatos Culturais*. Dissertação de Mestrado à Universidade Federal de Rio Grande do Sul.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, D. (2012). *Transição para a Vida Adulta – Inclusão de Pessoas Portadoras de Deficiência no Mercado de Trabalho*. Dissertação de Mestrado Submetida à Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

- Pacheco, N. & Caramelo, J. (2005). Os Poderes Instituintes de uma Cultura Surda. In O. Coelho (Coord.), *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da feira: Edições Afrontamento.
- Quadros, R. (1997). *Educação de Surdos: A aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artemed.
- Rodrigues, L., Ferreira, A. M., Trindade, A. R., Rodrigues, D., Colôa, J. & Nogueira, J. H. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso*. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Faculdade de Motricidade Humana.
- Santos, L. (2005). A Educação Social da Criança Surda. In I. Sim-Sim (Coord.), *A Criança Surda: Contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Serra, H. (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais: Domínio Cognitivo* (1ª Edição). Porto: Edições Gailivro.
- Serrano, C. (2008). *Surdez e DDAH: O Contributo da Expressão Dramática no Desenvolvimento das Competências Comunicacionais*. Projecto de Investigação Submetido à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Silva, R. (2010). Linguagem Gestual e Bilinguismo na Educação da Criança Surda. In O. Coelho (Coord.), *Um copo vazio está cheio de ar assim é a surdez*. Oliveira de Azeméis: Legis Editora.
- Sim-Sim, I. (2005). *A Criança Surda: Contributos para a sua Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Skiliar, C.B. (1998). *A Surdez: um Olhar Sobre as Diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Sobral, C. (2001). *A Surdez: Estratégias de Intervenção Precoce*. Tese de Mestrado Submetida à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Souza, R., & Silvestre, N. (2007). *Educação de Surdos: Pontos e Contrapontos*. S. Paulo: Summus Editorial.
- Souza, R. (1998). *Que palavra que te falta? Linguística e Educação: Considerações Epistemológicas a partir da Surdez*. São Paulo: Martins Fontes.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre os princípios, políticas, e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Autor: Salamanca.
- Valente, A., Correia, M. J., & Dias, R. (2005). Surdez: Duas realidades interpretativas. In O. Coelho, *Perscrutar e Escutar a Surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Valério, A., Matos, L., & Marques, M. (2006). Transição da Escola para a Vida Adulta: Uma Experiência de Aprendizagem Integrada. In A. C. Carvalho, A. P. Garrido, A. Valério, C. T. Onofre, I. M. Filipe, L. Matos (Coord.), *Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso*. Lisboa: Ministerio da Educação.

LEGISLAÇÃO

- Despacho n.º 7520/98 de 6 de Maio de 1998. Diário da República n.º 104 – 2ª Série. Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação: Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008. Diário da República, n.º 4 – 1ª Série. Ministério da Educação: Lisboa.

RECURSOS ELETRÓNICOS

- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Acedido em Janeiro, 15, 2012 de <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/indexlaunch.htm>

Correia, I. (2008). *Os Surdos e a Educação no Ensino Superior: Estratégias de Ensino-Aprendizagem: Orientações Pedagógicas*. Acedido a Janeiro, 11, 2012 de https://www1.esec.pt/pagina/opdes/wp-content/uploads/2009/07/04_de_12-12-10.pdf.

ANEXOS

ANEXO 1. GUIÃO DA ENTREVISTA E AUTORIZAÇÃO

(ENTREVISTA REALIZADA À MÃE DE “PEDRO”)

GUIÃO DA ENTREVISTA

- ❖ A gravidez foi planeada?
- ❖ Como decorreu a gravidez?
- ❖ Nasceu com quanto tempo de gestação e com quanto peso?
- ❖ Como decorreu o parto?
- ❖ Precisou de cuidados neonatais? Durante quanto tempo?
- ❖ Como foram os primeiros meses de vida do bebé?
- ❖ Como soube do problema auditivo do seu filho? Relate esta etapa.
- ❖ Psicologicamente como se sentia? Relate um pouco da sua experiência.
- ❖ Como se processou o desenvolvimento do bebé? Que diferenças/semelhanças notou?
- ❖ Quais foram suas reações e as da família por ocasião do diagnóstico?
- ❖ Que apoios tiveram?
- ❖ Tiveram encaminhamento para algum tipo de atendimento? De que tipo?
- ❖ Que cuidados médicos precisa ele atualmente?
- ❖ Como foi a entrada no jardim-de-infância?
- ❖ Como foi a entrada no 1º ciclo?
- ❖ Quais as expetativas que tem com a transição para o 2º ciclo?

Autorização

Exmº Encarregados de Educação do aluno _____

Sou aluna do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro e encontro-me a realizar estágio na escola _____, sob orientação científica da Doutora Paula Coelho Santos.

O objetivo do estágio é saber como uma criança com problemas de audição se integra numa turma regular e utiliza a Língua Gestual Portuguesa, e será concretizado de Janeiro a Junho de 2012, através de estratégia geral prevista, para a qual se está a pedir autorização para envolver a criança.

Nesse contexto, venho solicitar a Sua autorização para realizar com o seu educando algumas atividades.

Comprometo-me a concretizar as atividades descritas sempre no contexto de uma relação pedagógica eticamente correta e potencialmente promotora do bem estar, desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Assumo também o compromisso de garantir a confidencialidade e anonimato dos dados resultantes das atividades do estágio.

Caso autorize este pedido, podereis a qualquer momento retirar a autorização, caso surjam motivos que entenda justificá-lo. Naturalmente, estarei disponível para apresentar os resultados, se assim o desejar.

Agradeço desde já a Sua disponibilidade e colaboração.

À Sua consideração.

Atenciosos cumprimentos,

A mestranda,

DECLARAÇÃO

Eu, encarregado de educação do aluno _____, autorizo que o meu educando participe nas atividades e condições atrás descritas, no contexto do estágio de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, a ser desenvolvido pela mestranda _____, de Janeiro a Junho de 2012, na escola na escola _____.

O encarregado de educação,

ANEXO 2. GRELHA DE OBSERVAÇÃO

(ADAPTADO DE SERRANO, 2008)

Nome do Aluno: _____

Data da Observação: _____

		<u>Sala de Aula</u>			<u>Recreio</u>			<u>Cantina</u>		
Competências a Observar		Observado	-Não observado	Freq.	Observado	Não observado	Freq.	Observado	não observado	Freq.
Comunicacionais	Comunica com os adultos quando solicitado.									
	Comunica com os colegas quando solicitado.									
	Inicia uma conversa.									
	É capaz de manter uma conversa.									
Sociais	Interage proactivamente com o grupo de pares.									
	Interage proactivamente com professores ou educadores.									
	Interage proactivamente com as auxiliares.									
Emocionais	Expressos sentimentos, emoções									

	e necessidades pessoais.									
Grupo de Pares	Os colegas ouvintes brincam com os “Pedro”.									
	Os colegas ouvintes compreendem e respondem aos comportamentos comunicativos de “Pedro”.									

Legenda: **R** (Realizou); **NR** (Não Realizou) | Frequência: **M** (Muitas Vezes); **P** (Poucas Vezes); **R** (Raramente Nunca); **N** (Nunca)